

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Beitrag aus Band 65**



**Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Eine  
exemplarische Programmanalyse der Volkshochschule Spandau von  
1979 bis 2019**

**Antonia Isabella Koch und Sandra Förster**

in

Matthias Alke, Maria Stimm (Hrsg.): 100 Jahre Berliner  
Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen  
Forschungsprojekten. Erwachsenenpädagogischer Report Band 65, 2019,  
S. 97 - 125

**ISSN (Print)      1615-7222**  
**ISSN (Online)    2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

# Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Eine exemplarische Programmanalyse der Volkshochschule Spandau von 1979 bis 2019

Antonia Isabella Koch und Sandra Förster

**Zusammenfassung** Vor dem Hintergrund von Globalisierung, Zuwanderung und dem Konzept der Interkulturellen Öffnung gewinnt *Migration* nicht nur als Zielgruppenthema an Bedeutung, sondern auch im Kontext grundsätzlicher Reflexionen zur Rolle der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

Die vorliegenden Ausführungen zeigen die Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund an der Volkshochschule Spandau anhand einer exemplarischen Programmanalyse auf. Der Fokus liegt dabei auf deren Adressierung in den Jahren 1979 bis 2019.

**Schlagwörter** Adressat\*innen, Adressat\*innenkonstruktion, Menschen mit Migrationshintergrund, Interkulturelle Öffnung, Programmanalyse, Volkshochschule Spandau

## Inhaltsverzeichnis für diesen Beitrag

1. Einführung	98
2. Migration und Erwachsenenbildung	98
2.1. Zentrale Begrifflichkeiten	99
2.2. Weiterbildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund	100
2.3. Adressat*innen- und Zielgruppenkonstruktionen	102
2.4. Interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen	104
2.5. Zwischenfazit und Konkretisierung der Fragestellung	105
3. Methodische Konzeption	106
3.1. Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Forschungsmethode	106
3.2. Forschungsdesign: Exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Spandau	106
4. Ergebnisse	112
4.1. Programmhefte und Programmbereiche	113
4.2. Ansprache und Adressat*innengruppen	114
4.3. Themengebiete und angenommene Bedarfe	117
5. Ergebniszusammenfassung und Diskussion	118
6. Reflexion des Forschungsprozesses und Ausblick	120
7. Literaturverzeichnis	121
8. Quellenverzeichnis	125

## 1. Einführung

Im Zeitalter von Globalisierung und Migration sieht sich Erwachsenenbildung mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert und ist Teil der Diskussion zur gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund (Öztürk 2014, S. 9). Die Ziele von Erwachsenenbildung sind sehr breit und emanzipatorisch angelegt, wofür die Volkshochschulen im Besonderen in die Pflicht genommen werden (Heinemann 2018, S. 24). Berlin als Stadt der Vielfalt ist ein Ort, an dem Einrichtungen wie die Volkshochschulen im Rahmen ihrer öffentlichen Verantwortung verstärkt mit dem Themenfeld der Migration konfrontiert sind. So wirbt die Volkshochschule Spandau auf ihrer Webseite: „Als große kommunale Weiterbildungseinrichtung bieten wir ein breit gefächertes Bildungsangebot, wo Menschen unterschiedlicher ethnischer, religiöser und sozialer Hintergründe zum gemeinsamen Lernen zusammen kommen“ (VHS Spandau 2019a).

Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, das Thema *Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund* zu beleuchten. Die vorliegende Ausarbeitung zeigt mithilfe einer exemplarischen Programmanalyse die Entwicklung des Kursangebotes der Volkshochschule Spandau für Menschen mit Migrationshintergrund von 1979 bis 2019 auf, wobei der Fokus auf deren Adressierung liegt. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie werden Menschen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Jahrzehnte von 1979 bis 2019 in den Programmen der Volkshochschule Spandau adressiert?*

Im Folgenden werden zunächst die Themenfelder Migration und Erwachsenenbildung miteinander verwoben, was in einer Konkretisierung der Fragestellung mündet (Kap. 2). An eine allgemeine Darstellung der Programmanalyse als erwachsenenbildungsspezifische Forschungsmethode (Kap. 3.1) schließen sich Erläuterungen zum Forschungsdesign der durchgeführten Programmanalyse an (Kap. 3.2). Nach der Vorstellung und Diskussion von Ergebnissen (Kap. 4 und Kap. 5) wird abschließend der Forschungsprozess reflektiert und ein Ausblick gegeben (Kap. 6).

## 2. Migration und Erwachsenenbildung

Der Anspruch, Teilhabe am neuen Lebensmittelpunkt für Zugewanderte und deren Folgegeneration zu ermöglichen, bringt Herausforderungen für verschiedene Akteur\*innen mit sich, so auch für die Erwachsenenbildung. Sie ist „im Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund [...] gefragt, zumal sie häufig als Instrument zur Bekämpfung bestehender Chancenungleichheit [...] erachtet wird“ (Öztürk 2014, S. 9). Im Folgenden soll – nach der Klärung zentraler zugrunde liegender Begrifflichkeiten – diese Perspektive auf Erwachsenenbildung als mögliche Türöffnerin auf den Prüfstand gestellt werden. So wird zum einen die Weiterbildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund näher betrachtet, zum anderen auch deren Konstruktion als Adressat\*innen von Erwachsenenbildung. Darüber hinaus wird das Konzept der Interkulturellen Öffnung im Hinblick auf die Volkshochschulen beleuchtet. Hieran anknüpfend verdeutlicht ein Zwischenfazit die Relevanz der Forschungsfrage und es werden weitere Unterfragen für die Analyse konkretisiert.

## 2.1. Zentrale Begrifflichkeiten

Mit dem Ziel der Begriffsschärfung gibt das folgende Kapitel zunächst einen Überblick über die Vielschichtigkeit der Migration und definiert den Terminus *Mensch(en) mit Migrationshintergrund*. Im Anschluss daran werden die Begriffe Adressat\*innen, Zielgruppen und Teilnehmende geklärt sowie ein kurzer Überblick zur Konstruktion von Ziel- und Adressat\*innengruppen gegeben.

### 2.1.1. Migration und Menschen mit Migrationshintergrund

Migration ist Annette Treibel zufolge ein Sammelbegriff für Wanderungsprozesse von Personen, die „ihren Lebensmittelpunkt verlagern“ oder zu deren „altem Lebensmittelpunkt ein neuer hinzukommt“ (Treibel 2008, S. 295, zitiert nach Öztürk 2014, S. 12). Dabei werden unterschiedliche Typisierungen vorgenommen, etwa nach räumlichen (Binnenmigration/international) und zeitlichen (permanent/temporär) Merkmalen oder Motiven (freiwillig/unfreiwillig) (Öztürk 2014, S. 12-13).

Die Geschichte der Migration in Deutschland seit 1945 ist durch vier zentrale Formen der Zuwanderung gekennzeichnet: Arbeitsmigration im Kontext der Gastarbeiter\*innen-Anwerbung, Familiennachzug, Flüchtlingsmigration sowie Aussiedler\*innenmigration (Öztürk 2014, S. 18). Dies verdeutlicht die Vielfalt von *Menschen mit Migrationshintergrund*<sup>1</sup>. Die vorliegende Arbeit folgt der Definition des Statistischen Bundesamtes, wonach zu dieser Bevölkerungsgruppe „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der BRD Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013, S. 6) zählen. Dem Mikrozensus zufolge hatten im Jahr 2017 19,3 Millionen Einwohner\*innen Deutschlands – also knapp jede\*r Vierte – einen Migrationshintergrund, von denen etwas mehr als die Hälfte die deutsche Staatsangehörigkeit hatte (bpb 2018).

Eine „differenzierte und realitätsgerechte Bestimmung der Migration [bleibt, Anm. d. V.] weiterhin eine Herausforderung für die Migrationsforschung“, wie Halit Öztürk (2014, S. 15) feststellt.<sup>2</sup> Malte Ebner von Eschenbach plädiert in diesem Zusammenhang dafür, den Begriff Migration „vor seiner kategorialen Stilllegung zu bewahren“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 43). So spricht er von einer „bisher ausbleibende[n] Thematisierung

<sup>1</sup> Hier soll auch auf die zunehmende Kritik am Terminus *Menschen mit Migrationshintergrund* hingewiesen werden, da er als dominantes Merkmal eine Nichtzugehörigkeit suggeriert (Hamburger & Stauf 2009, S. 30-31). Rassismuserfahrungen und Markierungen als ‚nicht zugehörig‘ sind damit eng verbunden. Diese Erfahrungen sind auch für Folgegenerationen von nach Deutschland zugewanderten Menschen festzustellen. Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen wird jedoch am Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ und der vorgestellten Definition festgehalten, da beide sich in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft etabliert haben und die Definition in Bezug auf die Programmanalyse eine Handhabbarkeit (etwa bei der Identifikation von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund) ermöglicht.

<sup>2</sup> Einen Ansatz bietet hier die Ausdifferenzierung von Lebensstilen, wie sie etwa das SINUS-Institut in seiner Milieustudie zu Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund vornimmt (Hallenberg, Dettmar & Aring 2018), wobei die damit verbundene Kritik – etwa an der nicht offen gelegten quantitativen Clusterbildung (Reich-Claassen, von Hippel & Tippelt 2011, S. 110) – hier nicht verschwiegen werden soll.

der präempirischen Voraussetzungen des Migrationsbegriffs“, wobei er „vorgängige Deutungsmuster“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 45) meint, die der Forschung implizit zugrunde gelegt werden. Nicht offen gelegte kategoriale Entscheidungen könnten so zu blinden Flecken wissenschaftlicher Forschung werden (Ebner von Eschenbach 2016, S. 53). Dies verdeutlicht die unbedingt nötige Reflexion rassistischer Stereotype und Vorurteile, die sonst möglicherweise unbeabsichtigt reproduziert werden könnten.

### 2.1.2. Adressat\*innen- und Zielgruppenkonstruktionen

Peter Faulstich und Christine Zeuner zufolge sind *Adressat\*innen* „diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um *Zielgruppen*. *Teilnehmende* sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Faulstich & Zeuner 1999, S. 99; Hervorhebungen im Original).

Um passende Angebote zu schaffen und tatsächlich Teilnehmende zu gewinnen, werden Adressat\*innengruppen konstruiert (von Hippel, Tippelt & Gebrande 2016, S. 4). Das heißt, im Rahmen der Programmplanung werden z. B. Menschen mit Migrationshintergrund zu Adressat\*innen für spezifische Bildungsangebote und als solche auch angesprochen.

Seit Beginn der systematischen Adressat\*innen- und Teilnehmendenforschung in den 1920er Jahren und verstärkt seit den 1960er Jahren wurde zur Bestimmung von Zielgruppen auf sozialstrukturelle bzw. soziodemographische Merkmale zurückgegriffen (Bremer 2010, S. 2). Arbeiter\*innen, Arbeitslose, Frauen, Migrant\*innen, Jüngere und Ältere wurden zu Zielgruppen der Erwachsenenbildung, denen aufgrund ihrer Lebensumstände bestimmte Benachteiligungen und Defizite sowie damit einhergehend ein besonderer Bildungsbedarf zugeschrieben wurden (Bremer 2010, S. 2). Das Instrument der Zielgruppenkonstruktion soll auf spezifische Bedürfnisse von (benachteiligten) Gruppen eingehen und damit zur Herstellung von Chancengleichheit beitragen (Sprung 2011, S. 279). Das Hervorheben bestimmter gemeinsamer Merkmale verbunden mit der impliziten Annahme, dass ebendiese Merkmale die Lebensverhältnisse der jeweiligen Personengruppen so bestimmen, dass sie für ihre Bildungsinteressen und Lerndispositionen prägend sind, kann jedoch unterschiedlich bewertet werden (Bremer 2010, S. 2). Dies wird anhand einer Darstellung verschiedener Perspektiven zum konkreten Merkmal *Migrationshintergrund* in Kapitel 2.3 verdeutlicht.

## 2.2. Weiterbildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund

Wie Ebner von Eschenbach beklagt, erhält Migration trotz ihrer gesellschaftlichen Präsenz „in disziplinären Zusammenhängen der Erwachsenenbildung grundsätzlich noch zu wenig Aufmerksamkeit“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 44). Dies zeigt sich auch in den wenig vorhandenen Datenquellen, die zuverlässige Informationen über das Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund bereitstellen (Öztürk 2014, S. 40). Öztürk stellt fest, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund im Vergleich zu

denjenigen ohne Migrationshintergrund in Kursen der Erwachsenenbildung stetig unterrepräsentiert sind (Öztürk 2014, S. 40-48). Der Blick in den Adult Education Survey bestätigt dieses Bild. So beteiligten sich 2016 Deutsche mit Migrationshintergrund (43%) und Ausländer\*innen (40%) signifikant seltener an Weiterbildung als Deutsche ohne Migrationshintergrund (51%).<sup>3</sup> Dabei sind die Teilnahmequoten von Ausländer\*innen und Deutschen mit Migrationshintergrund vom Jahr 2012 zum Jahr 2016 deutlich gestiegen, während es bei den Teilnahmequoten von Deutschen ohne Migrationshintergrund diesbezüglich keine nennenswerten Entwicklungen gab (Bilger, Behringer, Kuper & Schrader 2017, S. 48-49). Alisha M.B. Heinemann hält jedoch fest, dass ein Großteil des Anstiegs der Teilnahmequoten auf Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zurückzuführen ist, die zur Teilnahme an Integrationskursen<sup>4</sup> verpflichtet sind (Heinemann 2014, S. 40). Sie vermutet daher, dass die „Teilnahmequoten von Deutschen ohne und Deutschen mit Migrationshintergrund noch viel weiter auseinander liegen, als durch das BSW/AES nachgewiesen werden konnte“ (Heinemann 2014, S. 40).<sup>5</sup>

Annette Sprung (2011, S. 82) geht in ihren Ausführungen zur Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft in eine ähnliche Richtung, indem sie darlegt, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der Vergangenheit in erster Linie als Adressat\*innen von Integrationsangeboten galten, die in der Regel auf Deutschkurse beschränkt waren.<sup>6</sup> Die tendenzielle Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung erklärt sie insbesondere mit der vergleichsweise hohen Arbeitslosigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund und einer damit einhergehenden gesteigerten Teilnahme an staatlich finanzierten, berufsbildenden Kursen (Sprung 2011, S. 82).

Im Jahr 2017 wurden laut Volkshochschul-Statistik rund 9% der Kurse an deutschen Volkshochschulen speziell für die Adressat\*innengruppe *Menschen mit Migrationshintergrund* konzipiert (Reichart, Lux & Huntemann 2018, S. 21). Dabei sind erkennbar adressierte Angebote vordergründig auf die „Kompensation von Sprach- und Bildungsdefiziten“ (Öztürk 2014, S. 59) ausgerichtet (vgl. auch Heinemann 2014; Sprung 2011). Natürlich steht auch das sogenannte Regelangebot der Volkshochschulen grundsätzlich für Menschen mit Migrationshintergrund offen (vgl. Kap. 2.4).

---

<sup>3</sup> Die Differenzierung von Menschen mit Migrationshintergrund in ‚Deutsche mit Migrationshintergrund‘ und ‚Ausländer\*innen‘, wie sie der Adult Education Survey vornimmt, richtet sich nach deren Staatsangehörigkeit. Das Vorhandensein eines deutschen Passes und des damit verbundenen Rechtsstatus kann durchaus relevant sein, wenn es um Zugang zu und Teilnahme an Erwachsenenbildung geht. Kritisch anzumerken ist, dass der Begriff *Ausländer\*innen* Menschen im Ausland verortet und nicht nach jemandem klingt, der\*die den Lebensmittelpunkt in Deutschland hat (Neue Deutsche Medienmacher 2019).

<sup>4</sup> Integrationskurse richten sich an alle Zugewanderten. An Sprachunterricht schließt sich ein Orientierungskurs zu Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands an (BAMF 2019).

<sup>5</sup> Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wurde 2007 durch den Adult Education Survey (AES) abgelöst (Deutscher Bildungsserver 2018).

<sup>6</sup> Zwar bezieht sich Sprungs Forschung zu einem Großteil auf Österreich, es lassen sich aber auch Bezüge für den gesamten deutschsprachigen Raum herstellen.

In seiner Analyse des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)<sup>7</sup> zur Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Weiterbildung zeigt Öztürk, dass das Einflusskriterium des Migrationshintergrunds insbesondere in der zweiten Generation von Zuwander\*innen hinter die Kriterien Schulabschluss und berufliche Stellung zurückfällt (Öztürk 2009, S. 29). In diesem Zusammenhang merkt er an, dass ein differenzierter Blick auf die Heterogenität der Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund dazu beitragen könnte, „ein etwa übermäßig ‚pessimistisches Bild‘ von den nach Deutschland eingewanderten Personen in der (Weiter-)Bildungsforschung“ (Öztürk 2009, S. 30) zu relativieren.

### 2.3. Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund

Helmut Bremers und Mark Kleemann-Göhrings (2011, S. 20) Theorie zur *doppelten Distanz der Bildungsferne* besagt eine in Wechselwirkung stehende soziale und kulturelle Distanz, die sowohl seitens der Individuen gegenüber institutionalisierter Weiterbildung, als auch seitens der Weiterbildungseinrichtungen gegenüber den Individuen besteht. Dem sollen gezielte Lebensweltnähe sowie anhaltende Bedarfsorientierung bei Programmplanung und Ansprache von Adressat\*innen entgegenwirken (Fleige, Zimmer & Lücker 2015, S. 119). Aiga von Hippel, Rudolf Tippelt und Johanna Gebrande halten in diesem Zusammenhang fest, dass Erwachsenenbildung nur dann kompensierend und chancenangleichend wirken kann, wenn Erwachsenenbildner\*innen adressat\*innenorientiert arbeiten, indem sie bei der Planung und Gestaltung pädagogischer Handlungsfelder auf die pluralen Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z. B. Migrant\*innengruppen) eingehen (Hippel et al. 2016, S. 14). Aufgabe und Herausforderung von professionell Handelnden ist demnach einerseits, Adressat\*innen zu differenzieren und spezifisch anzusprechen, doch andererseits gleichzeitig verschiedene Adressat\*innengruppen zu integrieren und übergreifende Erfahrungsräume anzubieten (Hippel et al. 2016, S. 14).

Wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits deutlich wurde (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.2), sind Menschen mit Migrationshintergrund – wie auch andere Adressat\*innengruppen der Erwachsenenbildung – jedoch keine einheitliche Lerngruppe. Das Merkmal *Migrationshintergrund* steht in keinem zwangsläufigen Zusammenhang mit lernrelevanten Faktoren wie z. B. Bildungsstand, Lernerfahrungen, Sprachkenntnissen oder anderen Kompetenzen (Popescu-Willigmann & Remmele 2018, S. 18)<sup>8</sup>. So argumentiert Bremer, dass „türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt“ (Bremer 2010, S. 2). Sprung hält fest, dass durch den Fokus auf das Merkmal der Migrationsgeschichte als Leitdifferenz zu

<sup>7</sup> „Das SOEP ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung privater Haushalte in Deutschland, die im jährlichen Rhythmus seit 1984 bei denselben Personen und Familien in der Bundesrepublik durchgeführt wird. [...] In den Jahren 1994/95 wurde die ‚Zuwanderer-Stichprobe‘ eingeführt“ (diw 2019).

<sup>8</sup> Silvester Popescu-Willigmann und Bernd Remmele beziehen sich in ihren Ausführungen auf Geflüchtete, die Argumentation lässt sich jedoch auch auf Menschen mit Migrationshintergrund übertragen.

einer Stigmatisierung beigetragen wird, indem die Heterogenität der Lernenden verkannt wird und andere für Bildungsentscheidungen und -optionen ggf. relevantere Aspekte vernachlässigt werden (Sprung 2011, S. 279). Heinemann führt in diesem Zusammenhang den Begriff des *Differenzdilemmas* ein. Dieses beschreibt das Paradoxon, dass die „Anerkennung von Differenz gleichzeitig zu einer Bestätigung scheinbarer Differenz und damit erst zu einer (Re-)Produktion des scheinbar ‚Anderen‘“ (Heinemann 2018, S. 32) führt. Folgendes Beispiel veranschaulicht dies:

„In dem Moment, wo ein ‚Fahrradkurs für Migrantinnen‘ angeboten wird, werden ‚Migrantinnen‘ als solche adressiert, die nicht Fahrrad fahren können. Nicht benannt sind dabei die Mehrheitsangehörigen, die es ebenfalls nicht können, oder auch jene Migrantinnen, die bereits in der Lage sind, Rad zu fahren. Es ist grundsätzlich sinnvoll, einen Fahrradkurs für Personen anzubieten, die ein Lerninteresse daran haben. Ein Titel wie ‚Fahrrad fahren lernen‘ würde jedoch das gleiche Ziel erreichen, ohne dabei eine bestimmte Gruppe als defizitär im Hinblick auf Radfahrkompetenzen zu beschreiben“ (Heinemann 2018, S. 33).

Heinemann beschreibt weiter, dass die Wirkmacht der Stigmatisierung sich nicht in einem einzelnen Angebot entfaltet, sondern erst durch die wiederkehrende Reproduktion in vielen Angeboten:

„Werden aber Migrant\*innen in Weiterbildungsangeboten immer wieder als solche adressiert, die nicht deutsch sprechen, lesen, schreiben können, nicht Fahrrad fahren, keine PC-Grundlagen beherrschen, kein Englisch können, sondern lediglich gut kochen und tanzen, erzeugt dies eine Ansprache, in der sich Personen mit Migrationserfahrungen nicht in ihren Fähigkeiten und Bildungsbedarfen anerkannt, sondern abgewertet und reduziert sehen müssen“ (Heinemann 2018, S. 33).

Bei aller Diversität kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit Migrationshintergrund jedoch bestimmte Erfahrungen teilen, wie z. B. andere kulturelle Einflüsse, Mehrsprachigkeit oder „Rassismuserfahrungen und die daraus resultierende empfundene Nicht-Zugehörigkeit zur Gesellschaft“ (Heinemann 2018, S. 29). In spezifischen Fällen kann eine Zielgruppenorientierung hinsichtlich Menschen mit Migrationshintergrund also sinnvoll sein, nämlich dann, wenn ebendieses Merkmal „tatsächlich konkrete und spezifische Einschränkungen in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung mit sich bringt“ (Sprung 2016, S. 279) oder der Bedarf an speziellen Lernsettings (z. B. Schutz- oder Empowermenträume) deutlich wird. Eine gezielte Ansprache ist dabei für das Erreichen von bestimmten Adressat\*innengruppen – in diesem Fall Menschen mit Migrationshintergrund – entscheidend. Studien zur Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund, die im Jahr 2015 publiziert wurden (Fleige et al.; Zimmer, Fleige & Thom), zeigen, dass die Annahme von Weiterbildungsangeboten durch eine gezielte Ansprache über Kooperationspartner\*innen erhöht wird. In diesem Fall handelte es sich um Vereine oder Vertrauens- und Brückenpersonen aus migrantischen Communities (Fleige et al. 2015; Zimmer, Fleige & Thom 2015). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass sich im Anschluss an die Teilnahme ein Übergang zum Regelangebot zeigt (Fleige et al. 2015; Zimmer et al. 2015).



## 2.4 Interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen

Sprung zufolge wird Migration innerhalb der Erwachsenenbildung vordergründig als Zielgruppenthema wahrgenommen, während demgegenüber Analysen der Bildungsorganisationen und ihrer Verantwortung (z. B. in Bezug auf Antidiskriminierung) oder Reflexionen zur grundsätzlichen Rolle der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft in eher geringem Umfang vorliegen (Sprung 2016, S. 373). Angesichts des seit Beginn der 1990er Jahre verstärkt diskutierten Konzepts (bpb 2007) der *Interkulturellen Öffnung* als „bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht“ (Schröder 2007, S. 9), ist dies durchaus verwunderlich.<sup>9</sup>

Der Anspruch, „die wachsende Pluralität der Gesellschaft und damit ihre Vielfalt als Normalfall und als Ressource anzuerkennen und nicht ausschließlich in abgesonderten Spezialbereichen abzuhandeln“ (Heinemann 2018, S. 33) ist dabei auch und insbesondere für die Volkshochschulen relevant. Als „Institutionalform öffentlicher Erwachsenenbildung“ (Ruhlandt 2016, S. 16) mit dem „Selbstverständnis und -anspruch zur gesellschaftlichen Inklusion“ (Ruhlandt 2016, S. 16) erfüllen sie vielfältige Aufgaben in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung (Ruhlandt 2016, S. 70). Marc Ruhlandt (2016, S. 77) zufolge gerät dabei „die Angebots- und Programmplanung als organisationaler Kernprozess für Öffnungsprozesse in das Blickfeld“. Programmplanung als professionelles Handeln von Erwachsenenbildner\*innen bedarf im Sinne einer Interkulturellen Öffnung interkulturell kompetentes und qualifiziertes Personal sowie die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund (Schröder 2007, S. 10). Indikatoren für die Interkulturelle Öffnung von Weiterbildungsangeboten und -beteiligung sind nach Ruhlandt einerseits die Bereitstellung einer ausreichend großen Zahl von Zielgruppenangeboten zur Sicherung des Zugangs von Menschen mit Migrationshintergrund sowie andererseits ihr Übergang in das Regelangebot (Ruhlandt 2013, zitiert nach Zimmer et. al 2015, S. 3). Nicole Brose zufolge ist dabei für den letztgenannten Punkt wichtig, „Veranstaltungsbereiche zu stärken, die in Bezug auf sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und die kulturelle Vorbildung weniger voraussetzungsvoll sind“ (Brose 2013, S. 59). In Anlehnung an ihre Untersuchung zur Volkshochschule Berlin-Mitte schlägt sie daher vor allem „handwerklich-kreative [...] und körperlich-expressive [...] Kursinhalte“ (Brose 2013, S. 59) vor. Außerdem merkt sie an, dass Familie und Elternschaft „über soziale Grenzen hinausgehende Lebensthemen“ (Brose 2013, S. 59) seien, in denen daher ein besonderes Potenzial für inkludierende Erwachsenenbildung stecke. Steffi Robak verweist auf die besondere Bedeutung der Kulturellen Bildung als „wichtiges Zugangsportal“ (Robak 2018,

---

<sup>9</sup> Der Ansatz der Interkulturellen Öffnung ist nicht frei von Kritik. Heinemann (2018, S. 34) weist beispielsweise auf „die Gefahr einer Kulturalisierung“ hin, „so dass der Blick für andere unterscheidende oder auch diskriminierende Differenzlinien versperrt wird“. Sie spricht sich daher für das Konzept der *Institutionellen Öffnung* aus, dessen Fokus sich „vielmehr auf *Strukturen* und *Praxen* der eigenen Organisationen“ (Heinemann 2018, S. 34; Hervorhebungen im Original) richtet. Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen wird jedoch an Begriff und Konzept der *Interkulturellen Öffnung* festgehalten, da diese in Politik, Gesellschaft und auch in disziplinären wie praktischen Bezügen der Erwachsenenbildung aktuell stärkere Präsenz aufweisen.

S. 210), nennt in diesem Zusammenhang aber auch Gesundheitsbildung sowie Fremdsprachen und Anpassungsqualifizierungen im beruflichen Bereich.

## 2.5 Zwischenfazit und Konkretisierung der Fragestellung

Die bisherigen Ausführungen haben das Spannungsfeld aufgezeigt, in dem sich Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Realität von Migration bewegt. Einerseits wird angemerkt, dass die Erwachsenenbildung Menschen mit Migrationshintergrund in Theorie wie Praxis zu wenig im Fokus habe und für diese daher nach wie vor eine geringe Präsenz festzustellen ist; andererseits besteht Kritik an einer gezielten Adressat\*innenkonstruktion, da diese Gefahr läuft, mit Vereinheitlichungen und Stigmatisierungen einherzugehen. Gleichzeitig ist der Diskurs zur Interkulturellen Öffnung – insbesondere an den Volkshochschulen als „Institutionalform öffentlicher Erwachsenenbildung“ (Ruhlandt 2016, S. 16) – in vollem Gange. Dies alles impliziert freilich eine Reflexion des Programmplanungshandelns und der Rolle der Erwachsenenbildung in der und für die ‚Einwanderungsgesellschaft‘.

Der Anspruch an die Erwachsenenbildung, Türöffnerin für die Teilhabe aller Mitglieder der Gesellschaft zu sein, ist sehr hoch. Im Rahmen der Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund muss daher eine Gratwanderung gelingen zwischen zielgruppen-gerechter Ansprache und Angeboten einerseits und adressat\*innenübergreifender, inklusiver Angebote andererseits. Dabei stets auch eigene Rassismen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen, sollte zum Selbstverständnis und Anspruch professioneller Erwachsenenbildner\*innen gehören.

Vor diesem skizzierten Hintergrund ist das Ziel der vorliegenden Ausführungen, die Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund an einer exemplarischen Volkshochschule im Rahmen einer Programmanalyse in den Fokus zu nehmen. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei: *Wie werden Menschen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Jahrzehnte von 1979 bis 2019 in den Programmen der Volkshochschule Spandau adressiert?*

Im Zuge des Recherche- und Forschungsprozesses haben sich dafür folgende Unterfragen zur Analyse der Programme ergeben:

- Wo finden sich Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund?
- Wie erfolgt die Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund?
- Welche Themengebiete werden jenseits von Sprach- und Integrationskursen abgedeckt?<sup>10</sup>
- Welche Rückschlüsse lassen sich hinsichtlich angenommener Bedarfe ziehen?

---

<sup>10</sup> Ein Großteil der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund an der Volkshochschule machen Integrations- und Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurse aus. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Ausführungen richtet sich jedoch explizit auf Angebote, die darüber hinaus gehen.

### **3. Methodische Konzeption**

Das folgende Kapitel gibt zunächst Aufschluss über die Programmanalyse als spezifisch erwachsenenpädagogische Forschungsmethode. Anschließend wird das Forschungsdesign der im Rahmen dieser Bearbeitung vorgestellten Programmanalyse erläutert, wobei sowohl Bezug auf die Datenbasis als auch auf die Kategorienbildung und das Analyseverfahren genommen wird.

#### **3.1. Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Forschungsmethode**

Da freiwillige Teilnahme und Absenz standardisierter Curricula Kennzeichen der Erwachsenenbildung sind (Fleige 2011, S. 12), übernehmen Programme der Weiterbildungseinrichtungen steuernde, strukturierende, informative und legitimierende Funktionen (Nolda 2011a, S. 293). In Dokumenten, z. B. in Form von Broschüren oder online verfügbaren Texten, wird Aufschluss über das geplante Bildungsangebot und Teilnahmemodalitäten gegeben (Nolda 2010). Es handelt sich also um „kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen“ (Nolda 2003, S. 212). Darüber hinaus ist ein Programm jedoch auch „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung“ (Gieseke 2015, S. 165), der durch eine bildungspolitische Rahmung und nachfragende Teilnehmende beeinflusst sowie durch professionell Handelnde gefiltert wird (Gieseke 2015, S. 165).

Programmanalysen als „einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode“ (Nuissl 2010, S. 173) verfolgen das Ziel, ein „pädagogisches Handlungskonzept“ (Gieseke & Opelt 2003, S. 45) darzustellen und aufzuzeigen, wie sich eine Institution repräsentiert. Dadurch kann beispielsweise Aufschluss gegeben werden über „Themen, Selbstverständnis der Anbieter, Vorstellungen über Zielgruppen, antizipierte Handlungs- und Verwertungsinteressen sowie Qualifikationsbedarf“ (Gieseke 2003, S. 192). Sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft dienen Programmanalysen als Reflexionsgrundlage (Tietgens 1998, S. 63). Dabei können sie als Voll-, Teil- oder exemplarische Erhebung angelegt sein und je nach Forschungsinteresse im Querschnitt eine Momentaufnahme oder im Längsschnitt eine Entwicklung über die Zeit abbilden (Nolda 2003; Käßplinger 2008). Darüber hinaus lassen sich Arten von Programmanalysen über den Forschungsgegenstand (etwa Regionalanalysen, bereichs- oder zielgruppenspezifische Analysen) bestimmen (Fleige, Hippel, Stimm, Gieseke & Robak 2018, S. 78-82).

#### **3.2. Forschungsdesign: Exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Spandau**

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Spandau im Längsschnitt durchgeführt. Sie ist regional- und trägerspezifisch sowie fachgebietsübergreifend angelegt (Robak 2011, S. 10). Es soll nicht nur aufgezeigt werden, wie viele Angebote die Volkshochschule Spandau für Menschen mit

Migrationshintergrund anbietet, sondern auch, in welchen Programmbereichen sie zu finden sind, wie die Ansprache der Adressat\*innengruppe erfolgt, welche Themenbereiche abgedeckt werden und damit auch, welche Rückschlüsse sich auf zugeschriebene Bedarfe ziehen lassen.

In Abhängigkeit vom Forschungsinteresse wurde zunächst eine passende Stichprobe als Datenbasis ausgewählt und beschafft (vgl. Kap. 3.2.1). Während einer ersten Sichtung des Materials wurden unvoreingenommen Eindrücke gesammelt und interessante Aspekte als Memos notiert (Kuckartz 2016). Schließlich wurden über ein deduktiv-induktives Vorgehen Kategorien erstellt und rücküberprüft sowie in ein Kategoriensystem überführt (vgl. Kap. 3.2.2). Es folgte die Analyse per Codierung der einzelnen Ankündigungstexte, wobei hier auch Herausforderungen auftraten, die in Kapitel 3.2.3 Erwähnung finden.

### 3.2.1. Datenbasis

Für eine erste Sichtung wurden zunächst die Programme der Volkshochschule Spandau aus der Zeit nach dem ersten Anwerbevertrag für Gastarbeiter\*innen<sup>11</sup> (1955) betrachtet. Es bestand die Annahme, dass auf die Zuwanderung der Gastarbeiter\*innen und ihre steigende Anzahl mit einer Erweiterung des Kursangebots für diese Zielgruppe reagiert wurde. Tatsächlich taucht der erste Deutsch als Fremdsprache-Kurs im Jahr 1959 auf. Einem Turnus von zehn Jahren folgend, wurden anschließend die Programme der Jahre 1969, 1979 und 1985<sup>12</sup> aus den Beständen der Volkshochschule Spandau in Augenschein genommen. Für die Jahre 1999 und 2009 konnte auf das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg zurückgegriffen werden. Die Programme aus dem Jahr 2019 sind online als PDF-Dokumente verfügbar. Die Einschränkung des Untersuchungsfeldes auf die verfügbaren Programmhefte jeweils eines Jahres pro Jahrzehnt ermöglicht die Handhabbarkeit im begrenzten Rahmen der vorliegenden Ausarbeitungen; dennoch können Entwicklungen über ein halbes Jahrhundert aufgezeigt werden.

Sowohl 1959 als auch 1969 werden in den Programmheften speziell für Menschen mit Migrationshintergrund ausschließlich Sprachkurse („Deutsch für Ausländer“) angekündigt. Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Ausführungen sich jedoch auf solche Angebote bezieht, die keine reinen Sprach- oder Integrationskurse sind, wird erst das Programmheft aus dem Herbst 1979 in die weitere Analyse einbezogen. Dort wird mit „Lohnsteuer für Türken“ erstmalig ein Kurs mit einem anderen inhaltlichen Fokus aufgeführt.

Ab Herbst 1979 wurden alle Semester- und Jahresprogramme der betreffenden Jahre in die Analyse mit einbezogen. Darüber hinaus wurden auch Sonder- und Extrahefte aus den Beständen berücksichtigt, sofern sie durch Titel, enthaltene Kursangebote und/oder

---

<sup>11</sup> Nach dem ersten Anwerbeabkommen für Arbeitsmigrant\*innen mit Italien (1955) folgten Spanien und Griechenland (1960), die Türkei (1961), Portugal, Marokko, Tunesien und das damalige Jugoslawien (1969) (Brüning 2006, S. 45).

<sup>12</sup> Aufgrund einer Bestandslücke in den Programmen von 1986 bis 1992 wurde auf die Programmhefte aus dem Jahr 1985 zurückgegriffen.

Vorworte einen klaren Bezug zur Zielgruppe ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ aufwiesen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die insgesamt zehn analysierten Programme und die Bestände, aus denen sie jeweils beschafft wurden.

Jahr	Programmhefte	Bestand
1979	- Herbst	Bestände der Volkshochschule Spandau
1985	- Winter-Frühjahr - Herbst	
1999	- Winter-Frühjahr - Herbst	Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg
2009	- Jahresprogramm (2009-2010) - Ich lerne Deutsch (2009-2010)	
2019	- Jahresprogramm (2018-2019) - Ich lerne Deutsch (2018-2019) - Sprachen und mehr	Online über die Webseite der Volkshochschule Spandau

**Tab. 1** Datenbasis (eigene Darstellung)

Bei der Durchsicht der aufgelisteten Programmhefte wurden alle Vorworte und Ankündigungstexte zu Kursangeboten oder Programmbereichen sowie Verweise zu Kooperationspartner\*innen berücksichtigt, die Hinweise auf die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund enthielten. Diese erste Vorauswahl von als relevant identifizierten Passagen aus den Programmheften wurde zur tiefergehenden Analyse zunächst ausgedruckt. Es folgte die Kategorienbildung, die nun erläutert wird.

### 3.2.2. Kategorienbildung und Kategoriensystem

Zentral für die Programmanalyse ist die Entwicklung eines „Kategoriensystems, das die Codierung der problemrelevanten Aspekte erlaubt“ (Nolda 2018, S. 440-441). Die Kategorien werden aufgrund der Fragestellung und der theoretischen Vorannahmen entwickelt, daraufhin exemplarisch getestet (Pretest) und ggf. modifiziert (Nolda 2018, S. 440-441). Kategoriensysteme dienen der analytischen Erschließung eines Forschungsgegenstandes (Robak 2011, S. 1) und können sowohl induktiv am Material als auch deduktiv aus bereits bestehenden Studien entwickelt werden, „wobei Mischformen durchaus üblich sind“ (Nolda 2018, S. 441). Dabei ist der Kern des inhaltlich-strukturierenden Vorgehens, „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]“. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert“ (Schreier 2014).

Dieses Vorgehen wurde auch für die vorliegenden Ausführungen angewandt. Tabelle 2 zeigt das vollständige Kategoriensystem.

Oberkategorien	Unterkategorien	Quellen
<b>Angebotsnummer</b>	Die einzelnen Angebote wurden zur Identifikation jeweils mit einer Nummer von 1 bis 48 versehen.	Induktiv
<b>Programmheft</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Herbst 1979</li> <li>2. Winter-Frühjahr 1985</li> <li>3. Herbst 1985</li> <li>4. Frühjahrssemester 1999</li> <li>5. Herbstsemester 1999</li> <li>6. Jahresplan Herbst/Frühjahr 2009/2010</li> <li>7. Ich lerne Deutsch 2009/2010</li> <li>8. Jahresprogramm 2018/19</li> <li>9. Ich lerne Deutsch 2018/19</li> <li>10. Sprachen und mehr 2019</li> </ol>	Induktiv
<b>Programmbereich</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politik – Gesellschaft</li> <li>2. Bildungsprogramm für türkische Mitbürger</li> <li>3. Ausländerprogramm</li> <li>4. Steuern – Bewerbung</li> <li>5. Politik – Gesellschaft – Umwelt / VHS interkulturell</li> <li>6. Orientierungs-/Ergänzungskurse/Exkursionen</li> <li>7. Elternkurse</li> <li>8. Politik – Gesellschaft – Umwelt</li> <li>9. Gesundheit</li> <li>10. Kultur/Gestalten</li> <li>11. Grundbildung / Geld &amp; Finanzen</li> <li>12. Kultur trifft Sprache</li> </ol>	Induktiv
<b>Ansprache</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. durch Programmheft</li> <li>2. durch Programmbereich</li> <li>3. durch Titel</li> <li>4. durch Mehrsprachigkeit</li> </ol>	Induktiv
<b>Adressat*innengruppe</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Menschen mit türkischem Migrationshintergrund</li> <li>2) Geflüchtete</li> <li>3) alle Menschen mit Migrationshintergrund</li> <li>4) interkulturelle Gruppen</li> <li>5) Volkshochschul-Teilnehmende mit Migrationshintergrund</li> <li>6) Sonstige</li> </ol>	Migrationsformen nach Öztürk (2014) deduktiv, diese angepasst und induktiv ergänzt.

Oberkategorien	Unterkategorien	Quellen
Angebotsnummer	Die einzelnen Angebote wurden zur Identifikation jeweils mit einer Nummer von 1 bis 48 versehen.	Induktiv
Themengebiete	<p><b>1 Kulturelle Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunst/Kulturelle Bildung allgemein</li> <li>- Literatur/Sprache/Zeitungen</li> <li>- Theater/Oper/Ballett</li> <li>- Musik/Konzerte</li> <li>- Kreatives Gestalten</li> <li>- Malen/Zeichnen</li> <li>- Textiles Gestalten</li> <li>- Musizieren/Singen</li> <li>- Foto/Video/Radio</li> <li>- Stadtteil-Kulturprojekte</li> <li>- Kochen</li> </ul> <p><b>2 Freizeit/Sport/Exkursionen</b></p> <p><b>3 Finanzen und Behörden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recht und Steuern</li> <li>- Verbraucherfragen</li> <li>- Altersvorsorge</li> <li>- berufliche Selbstständigkeit</li> <li>- Rechnen</li> </ul> <p><b>4 Gesundheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesundheitsbildung/Medizin</li> <li>- Psychosomatik/Therapie</li> <li>- Gesundheitsbildung/Prävention</li> <li>- Schwangerschaft/Geburt</li> <li>- Entspannung/Meditation</li> </ul> <p><b>5 Personale Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identität/Selbsterfahrung</li> <li>- Sinnfragen</li> </ul> <p><b>6 Soziale Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pädagogik/Eltern-/Erziehungsfragen</li> <li>- Sexual-/Beziehungs-/Ehefragen</li> </ul> <p><b>7 Berufsbezogenes Deutsch</b></p>	Kategoriensystem von Gieseke & Opelt (2005) deduktiv; induktiv angepasst und ergänzt.

**Tab. 2** Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Die Oberkategorien *Programmhefte*, *Programmbereiche* sowie *Ansprache* wurden rein induktiv erstellt und kategorial codiert. Für die Kategorie *Ansprache* (der Adressat\*innen-gruppe) wurde dabei unterschieden, ob sie durch das Programmheft, den Programmbereich, den Angebotstitel oder durch Mehrsprachigkeit im Ankündigungstext erfolgte. Diese Aufzählung ist als Hierarchie zu verstehen, da einige Angebote mehrere Wege

aufweisen, über die die Adressat\*innengruppe angesprochen wird (z. B. Programmheft *und* Titel). In diesen Fällen wurden die Angebote der hierarchisch höher liegenden Unterkategorie zugeordnet.

Ausgehend von Öztürks (2014) zentralen Formen der Zuwanderung (vgl. Kap. 2.1.1) wurden die Unterkategorien zur Oberkategorie *Adressat\*innengruppen* induktiv angepasst und erweitert. So wurde die Unterkategorie *Gastarbeiter\*innen* aufgrund des starken Fokus auf türkische Migrant\*innen in den Programmen der Volkshochschule Spandau schließlich zu *Menschen mit türkischem Migrationshintergrund*. Die Anpassung der Kategorie ermöglichte gleichzeitig eine Integration der Migrationsform *Familiennachzug*. Induktiv wurde die Kategorie *alle Menschen mit Migrationshintergrund* gebildet, die alle Migrant\*innen und deren Folgegeneration beinhaltet, ohne diese weiter zu spezifizieren. Die Migrationsform *Flüchtlingsmigration* wurde zur Unterkategorie *Geflüchtete*. Da innerhalb der Ankündigungstexte keine Zuordnung zur Form der *Aussiedler\*innenmigration* erfolgte, wurde diese Migrationsform nicht in das Kategoriensystem aufgenommen. Außerdem wurden mit Bezug zur Interkulturellen Öffnung (vgl. Kap. 2.4) die Kategorien *interkulturelle Gruppen*, *Volkshochschul-Teilnehmende mit Migrationshintergrund* und *Sonstige* ergänzt.

Für die Oberkategorie *Themengebiete* wurde sich deduktiv auf das Kategoriensystem von Wiltrud Gieseke und Karin Opelt (2005)<sup>13</sup> bezogen und dieses induktiv ergänzt. Dabei blieben nur jene Kategorien erhalten, die tatsächlich in den Programmen zu finden waren. Oberkategorien, die keine Zuordnung erhielten, wie beispielsweise *Politische Bildung*, wurden entfernt. Andere, bei Gieseke und Opelt als Unterkategorien genutzte Kategorien, wurden in Oberkategorien umgewandelt und weiter ausdifferenziert (z. B. *Finanzen und Behörden*).

Zu Beginn wurden außerdem die Kategorien *Preis*, *Veranstaltungsformat*, *Kurseinheiten*, *Zeit*, *Zugangsvoraussetzungen*, *Kurssprache* und *Kooperationen* erfasst. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde jedoch deutlich, dass diese nicht zielführend für das Erkenntnisinteresse waren und somit entfernt.

### 3.2.3. Analyseverfahren

Die Vorauswahl relevanter Passagen aus den Programmheften (vgl. Kap. 3.2.1) wurde anhand des Kategoriensystems und mithilfe des Tabellenkalkulationsprogramms Excel per Vier-Augen-Prinzip codiert. Dabei wurde jedes Kursangebot nur einmal erfasst, auch wenn es im selben Programmheft an mehreren Stellen aufgeführt wird (z. B. findet sich das Angebot ‚Lohnsteuer für Türken‘ (1979) zweimal im gleichen Heft – auf Deutsch und auf Türkisch). Kursangebote, die in mehreren Programmheften desselben Jahres aufgeführt sind (z. B. ‚Deutsch, Beratung und Gesprächskreis für arbeitslose türkische Jugendliche‘ – Winter-Frühjahr 1985 und Herbst 1985), wurden ebenfalls nur einmal erfasst.

---

<sup>13</sup> Die Autorinnen haben sich in ihrer Studie auf das von Klaus Körber, Detlef Kühlenkamp, Roswitha Peters, Erhard Schlutz, Josef Schrader und Friedrich Wilckhaus (1995) entwickelte Codesystem, das sogenannte Bremer „Muttersystem“ (Robak 2011, S. 3), bezogen.



Während – dem Forschungsinteresse entsprechend – keine reinen Deutsch- oder Integrationskurse in die Analyse mit einbezogen wurden, wurde eine klar erkennbare Kombination mit berufsbezogenen Inhalten jedoch berücksichtigt. Solch einen Fall stellt etwa ‚Deutsch fürs Büro‘ (1999) dar, in dem neben typischen sprachlichen Situationen aus dem Büroalltag auch inhaltliche Einblicke zur Büroorganisation gegeben werden.

Eine weitere Abgrenzungsschwierigkeit ergab sich durch das Alter der potenziell Teilnehmenden, verorten sich die vorliegenden Ausführungen doch im Bereich der Erwachsenenbildung. Dabei wurde so verfahren, dass Kurse, die sich explizit an Kinder richten (z. B. ‚Basteln – Malen – Erfinden für Kinder‘ mit deutschem und türkischem Ankündigungstext (1979)), nicht in die Analyse mit einbezogen wurden. Kurse, die sich ausschließlich an Jugendliche richten, wurden dann berücksichtigt, wenn sie in einem Programmbereich aufgeführt sind, der sich explizit an Menschen mit Migrationshintergrund richtet (z. B. ‚Deutsch, Beratung und Gesprächskreis für arbeitslose türkische Jugendliche‘ im ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (1985)).

Schließlich sind noch die Angebote zu erwähnen, die sich offenkundig an Mehrheitsangehörige richten, um deren interkulturelle Kompetenzen zu schulen, etwa für Pädagog\*innen (z. B. ‚Umgang mit Kindern aus arabischen Familien‘ (2019)). Auch wenn – wie beim Regelangebot generell – Menschen mit Migrationshintergrund an dieser Art Kurs teilnehmen können und sich die Kurse inhaltlich mit dem *Thema* Migration auseinandersetzen, so ist es nicht zielführend, diese im Hinblick auf die Forschungsfrage zu analysieren.

Hinsichtlich der Vorworte und Verweise zu Kooperationspartner\*innen oder sozialen Einrichtungen, die Hinweise zum Themenfeld der vorliegenden Darstellung enthalten (vgl. Kap. 3.2.1), wurde entschieden, diese nicht systematisch zu erfassen, sondern sie unterstützend und veranschaulichend in die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse mit einzubeziehen. Hierfür wurden Memos in Excel festgehalten (Kuckartz 2016).

Bezüglich der Ankündigungstexte für Kursangebote erfolgte eine eindeutige Zuordnung jedes Angebotes zu allen Oberkategorien. Bei mehrdeutigen Angeboten konnte sich in einer Diskussion auf eine Zuordnung geeinigt werden, wobei Codierregeln festgehalten wurden, um möglichst einheitliche Entscheidungen zu gewährleisten.

## 4. Ergebnisse

Im Rahmen der Programmanalyse der Volkshochschule Spandau wurden der Forschungsfrage entsprechend 48 Kursangebote im besagten Zeitraum identifiziert und analysiert. Dies ermöglicht sowohl Aussagen zu quantitativen Häufigkeiten als auch qualitative Auswertungen (Käpplinger 2017, S. 101), die nachfolgend anhand unterschiedlicher Gesichtspunkte dargestellt und mit Beispielen veranschaulicht werden. Zunächst wird die Entwicklung von Programmheften und -bereichen skizziert, um darauf aufbauend Aussagen zur Ansprache und Konstruktion verschiedener Adressat\*innengruppen zu treffen. Es schließen sich Erkenntnisse zu Themenbereichen sowie Rückschlüsse zu angenommenen Bedarfen an.

#### 4.1. Programmhefte und Programmbereiche

Die Programmbereiche, die Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund enthalten, verändern sich über die Zeit stark. Neben den explizit auf Spracherwerb abzielenden Programmbereichen (‚Deutsch für Ausländer‘, später ‚Deutsch als Zweitsprache‘) ist in den gesichteten Programmen der 1980er Jahre das ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ hervorzuheben. Dieses wird 1985 erstmalig als „neue Abteilung“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 114) eingeführt. Es soll „den Bildungsbedürfnissen dieser Zielgruppe immer breiter gestreut nachkommen [um, Anm. d. V.] damit einen wichtigen Beitrag zur Ausländerintegration zu leisten [sowie, Anm. d. V.] das Leben in der Bundesrepublik Deutschland [...] erleichtern“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 116). Interessant ist, dass um den gleichen Zeitpunkt herum mit der Abteilung ‚Türkeikunde und -reisen‘ ein Programmbereich ins Leben gerufen wird, der wiederum explizit „als Zielgruppe Deutsche“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 116) anspricht – „und das Land, das es kennenzulernen gilt, ist die TÜRKEI“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 116; Hervorhebungen im Original).

In den Halbjahresheften des Jahres 1999 findet sich das ‚Ausländerprogramm‘ und 2009 werden in der Sparte ‚VHS interkulturell‘ des Programmbereichs ‚Politik – Gesellschaft – Umwelt‘ eine ganze Reihe von Veranstaltungen ausgeschrieben, die sich explizit an „alle Nationalitäten“ (Jahresprogramm 2009, S. 15) richten. Im Jahresprogramm (2019, S. 26) sind unter dem Schlagwort ‚Kulturelle Begegnungen‘ als Teil des Programmbereichs ‚Kultur/Künstlerisches Gestalten/Junge VHS‘ Kurse zur kulturellen Bildung aufgeführt, die „gesellschaftliche Teilhabe“ ermöglichen sowie „Integration und Inklusion“ (Jahresprogramm 2019, S. 26) fördern sollen. Darüber hinaus beinhalten in einigen Jahren noch weitere Programmbereiche Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund, etwa der Programmbereich ‚Gesundheit‘ (Jahresprogramm 2019, S. 42).

Über eigene Programmbereiche für Menschen mit Migrationshintergrund hinaus, sind auch Sonder- und Extra-Hefte zu erwähnen. So wurde das Angebot für Deutsch als Fremdsprache zwischen 1999 und 2009 in das äquivalent zum Jahresprogramm erschiene Sonderheft ‚Ich lerne Deutsch‘ ausgelagert. Hier sind jedoch auch einige Kurse mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten enthalten, beispielsweise zur Gesundheitsprävention (z. B. ‚Projekt Zahngesundheit im Unterricht‘ (2009)) oder Exkursionen (z. B. ‚Stadtführung mit Reichstag‘ (2009)). Außerdem liegt mit ‚Sprachen und mehr‘ für das Jahr 2019 ein Extra-Heft vor, welches Fremdsprachenkurse „plus Zusatzangebote aus anderen Fachbereichen“ (VHS Spandau 2019b) beinhaltet. Besonders hervorzuheben ist hier das Sonderprogramm ‚Kultur trifft Sprache‘, welches „kulturelle Bildung und interkulturelle Begegnung“ (Sprachen und mehr 2019, S. 6) miteinander verbindet.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Anzahl der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Jahren, dabei wird auch für das jeweilige Programmheft nach Programmbereichen aufgeschlüsselt.

<b>Jahr</b>	<b>Programmheft</b>	<b>Programmbereich</b>	<b>Anzahl der Angebote</b>	<b>Anzahl gesamt</b>
1979	Herbst	Politik – Gesellschaft	1	1
1985	Winter-Frühjahr	Bildungsprogramm für türkische Mitbürger	7	13
	Herbst		6	
1999	Winter-Frühjahr	Ausländerprogramm	1	2
	Herbst		1	
2009	Jahresprogramm 2009/10	Steuern-Bewerbung	1	14
		Politik – Gesellschaft – Umwelt / VHS interkulturell	7	
	Ich lerne Deutsch	Orientierungs-/ Ergänzungskurse/ Exkursionen	2	
		Elternkurse / zusätzliche Projekte	4	
2019	Jahresprogramm 2018/19	Politik – Gesellschaft – Umwelt / Kooperationen mit den Berliner Volkshochschulen: Verbraucherzentrale Berlin	1	18
		Gesundheit / Sonderthemen	4	
		Kultur - Gestalten / Tanz	2	
	Ich lerne Deutsch	Grundbildung	5	
	Sprachen und mehr	Kultur trifft Sprache	6	
				<b>48</b>

**Tab. 3** Anzahl der Angebote nach Programmheften und Programmbereichen (eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich im Laufe der Zeit eine verstärkte Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund durch Ankündigungstexte in den Programmheften feststellen. Von 1979 bis 2019 steigert sich die Anzahl der Angebote jenseits von Sprach- und Integrationskursen kontinuierlich, wobei 1999 eine Ausnahme darstellt. Ab 2009 beinhalten verschiedene Programmbereiche querschnittsmäßig Kursangebote für Menschen mit Migrationshintergrund.

#### **4.2. Ansprache und Adressat\*innengruppen**

Um darzustellen, wie die Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund als Adressat\*innen der Bildungsangebote erfolgt (Form), wurde in die Ansprache durch spezielle Programmhefte und -bereiche (vgl. Tabelle 3) sowie durch Angebotstitel bzw. Mehrspra-

chigkeit im Ankündigungstext unterschieden. Diese Abfolge wurde im Zuge der Codierung hierarchisch verstanden (vgl. Kap. 3.2.2). Tabelle 4 kombiniert die Form der Ansprache mit der Anzahl nach Jahren.

Ansprache durch (Form)	Anzahl gesamt	Anzahl nach Jahren
Programmheft	11	2009 (6); 2019 (5)
Programmbereich	28	1985 (13); 1999 (2); 2009 (7); 2019 (6)
Angebotstitel	7	1979 (1); 2009 (1); 2019 (5)
Mehrsprachigkeit	2	2019 (2)

**Tab. 4** Ansprache der Adressat\*innen (eigene Darstellung)

Deutlich wird, dass ein Großteil der Ansprache gemäß der hierarchischen Logik bereits durch spezifisch für diese Adressat\*innengruppe gestaltete *Programmhefte und -bereiche* geschieht. Das Programmheft ‚Ich lerne Deutsch‘ beinhaltet 2009 und 2019 insgesamt elf Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund. Eine ähnliche Anzahl an Angeboten ergibt sich in diesen Jahren auch durch die Programmbereiche (‚Kultur trifft Sprache‘ (2019) und ‚VHS interkulturell‘ (2009)). Auffällig ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund in den 1980er und 1990er Jahren ausschließlich durch spezifische Programmbereiche angesprochen werden, in denen dann die jeweiligen Angebote enthalten sind (‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ und ‚Ausländerprogramm‘, vgl. Kap. 4.1). Lediglich das erste Angebot aus dem Jahr 1979, ‚Lohnsteuer für Türken‘, spricht potenziell Teilnehmende durch den *Titel* an und ist im nicht speziell auf Menschen mit Migrationshintergrund ausgelegten Programmbereich ‚Politik – Gesellschaft‘ zu finden.<sup>14</sup> Erst ab dem Jahr 2009 lassen sich dann teilweise wieder Angebote losgelöst von eigenen Programmheften oder -bereichen finden. ‚Mein eigenes Geschäft gründen! – Aber wie? – Kompaktkurs für Migrant/inn/en‘ (2009) im Programmbereich ‚Steuern-Bewerbung‘ ist ein Beispiel dafür. Im Jahr 2019 finden sich im Bereich ‚Kultur/Gestalten‘ Angebote wie ‚Salsa-Cubana-Bachata-Kizomba‘, die über ihre *Mehrsprachigkeit* Menschen mit Migrationshintergrund adressieren.

Neben der Strukturierung der Form der Ansprache (*Wie* erfolgt die Ansprache?) soll gezeigt werden, *wer* angesprochen wird. Dafür wurden folgende Adressat\*innengruppen kategorisiert<sup>15</sup>, wobei Tabelle 5 auch die Verteilung innerhalb der Angebote nach Jahren aufzeigt.

<sup>14</sup> Anzumerken ist, dass, obwohl das gleiche Angebot in türkischer Sprache im Programmbereich ‚Deutsch für Ausländer‘ zu finden ist, dieses nur einmal berücksichtigt wurde (vgl. Kap. 3.2.3).

<sup>15</sup> Viele der Zuordnungen zu den Unterkategorien der Oberkategorie Adressat\*innengruppen sind bereits durch die Namen der Programmbereiche oder Kurstitel möglich. Dort, wo dies nicht der Fall ist, wurden Auszüge aus den Ankündigungstexten zur Codierung hinzugezogen.

Adressat*innengruppe	Anzahl gesamt	Anzahl nach Jahren
Menschen mit türkischem Migrationshintergrund	12	1979 (1); 1985 (10); 1999 (1)
Geflüchtete	4	2019 (4)
alle Menschen mit Migrationshintergrund	3	1999 (1); 2009 (1); 2019 (1)
interkulturelle Gruppen	19	1985 (3); 2009 (8); 2019 (8)
Volkshochschul-Teilnehmende mit Migrationshintergrund	5	2009 (5)
Sonstige	5	2019 (5)

**Tab. 5** Adressat\*innengruppen (eigene Darstellung)

Viele der Angebote lassen sich zur Adressat\*innengruppe *Menschen mit türkischem Migrationshintergrund* zuordnen, wie z. B. ‚Deutsch mit berufsbezogenen Inhalten (Bereich Textil) für türkische Frauen‘ (1985) oder ‚Beratung und Gesprächskreis für türkische Eltern‘ (1999). Für die Adressat\*innengruppe *Geflüchtete* gab es im Jahr 2019 eine Veranstaltungsreihe ‚Geflüchtete Frauen und Gesundheit‘, zu denen alle vier Angebote zählen. Für die Gruppe *alle Menschen mit Migrationshintergrund* wurden über die Jahre drei Angebote gezählt. So richtet sich ‚Deutsch fürs Büro‘ beispielsweise an „Teilnehmer/innen, die bereits lange in Deutschland leben“ (Frühjahrs-Semester 1999, S. 41). Die meisten Angebote lassen sich für *interkulturelle Gruppen* finden. Das erste Angebot ‚Gesprächskreis für ausländische und deutsche Frauen‘ bereits im Jahr 1985. Im Jahr 2009 finden viele interkulturelle Veranstaltungen und Themenabende statt, wie z. B. ‚Fest der Begegnung: Afrika. Interkulturelle Veranstaltung‘.

Die Ansprache ändert sich in den folgenden zehn Jahren dahingehend, dass kulturelle Fremdheit und Andersartigkeit nicht mehr thematisiert werden und mehrsprachige Kompetenzen der Dozent\*innen in den Vordergrund rücken (z. B. ‚Intercultural Empowerment Training for Women – Coaching für Frauen‘). Zur Gruppe der *Volkshochschul-Teilnehmenden mit Migrationshintergrund* wurde z. B. das Angebot ‚Projekt ‚Mütter lernen Fahrradfahren‘“ gezählt, das sich an „Teilnehmerinnen der Elternkurse“ (Ich lerne Deutsch 2009, S. 18) richtet. Zur Unterkategorie *Sonstige* zählen nur Angebote aus dem Programmheft ‚Ich lerne Deutsch‘ des Jahres 2019, wie z. B. ‚Insolvenzverfahren: Ein Weg aus der Überschuldung‘, das sich an Betroffene und deren Angehörige richtet.

Genutzte Begriffe weichen im Verlauf der Jahrzehnte immer weiter auf, so dass ‚Türken‘ im ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (1985) und ‚türkische Eltern‘ im ‚Ausländerprogramm‘ (1999) durch Formulierungen wie ‚Mütter nicht-deutscher Herkunft‘ und ‚Neu-Berliner‘ (2009) weichen. Im Jahr 2019 erfolgt schließlich kaum mehr eine Nutzung expliziter Begriffe für Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Ausnahme bildet die Bezeichnung ‚geflüchtete Frauen‘.

### 4.3. Themengebiete und angenommene Bedarfe

Die Themengebiete, in denen sich Kurse für Menschen mit Migrationshintergrund an der Volkshochschule Spandau bewegen und die angenommenen Bedarfe, auf die sie sich beziehen, sind vielfältig. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Themengebiete in Verbindung mit der Anzahl der Angebote nach Jahren.

Themengebiete	Anzahl gesamt	Anzahl nach Jahr
Kulturelle Bildung	19	1985 (5); 2009 (8); 2019 (6)
Freizeit/Sport/Exkursionen	4	1985 (1); 2009 (3)
Finanzen und Behörden	10	1979 (1); 1985 (2); 2009 (1); 2019 (6)
Gesundheit	7	1985 (1); 2009 (2); 2019 (4)
Personale Bildung	2	2019 (2)
Soziale Bildung	2	1985 (1); 1999 (1)
Berufsbezogenes Deutsch	4	1985 (3); 1999 (1)

Tab. 6 Themengebiete (eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich ein besonderer Schwerpunkt auf *Kulturelle Bildung* feststellen, mehr als ein Drittel aller analysierten Angebote ist hier zu verorten. Dabei handelt es sich um ein weites Feld, welches sich von Folklore (z. B. ‚Türkische Folklore‘ im ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (1985)) und Musikunterricht (z. B. ‚Saz-Unterricht für Mädchen aus der Türkei‘ (1985)) über Literatur (z. B. ‚Lesung tschechische Literatur‘ in ‚VHS interkulturell‘ (2009)) bis hin zu textilem Gestalten (z. B. ‚Nähen – Kleidung erneuern – Repairing‘ (mehrsprachig) (2019)) erstreckt.

Auffällig ist die Häufigkeit, mit der Kochen in Verbindung mit interkulturellen Aspekten über die Jahre hinweg angeboten wird. Mit ‚Küche und Kultur‘ wird bereits 1985 eine Mischung aus Kochkurs und Gesprächskreis angeboten, die dazu beitragen soll, „bestehende Vorurteile abzubauen und ein kleines Stück ‚Miteinander leben‘ zu praktizieren“ (Herbst 1985, S. 116.). 2009 finden sich ähnlich gelagerte Angebote, wie z. B. die ‚Kulinarische Weltreise‘. 2019 sind in den Programmen keinerlei interkulturelle Kochkurse bzw. -gruppen mehr enthalten, dafür ist eine Verlagerung hin zum Tanz festzustellen (z. B. ‚Tarantella – mehr als ein Tanz. Tanz aus Süditalien – Laboratorio di danze del sud Italia‘). Auch Workshops zur Kunst im öffentlichen Raum (z. B. ‚Sprachräume – Zuhören, Verorten und Erörtern. Eine Klanginstallation für den öffentlichen Raum mit Walking und Mapping‘) werden angeboten.

Für die Themengebiete *Freizeit/Sport/Exkursionen* (z. B. ‚Gymnastik für türkische Frauen‘ (1985) und ‚Der Spreewald im Juni‘ (2009)) und *Berufsbezogenes Deutsch* (z. B.

„Deutsch mit berufsbezogenen Inhalten: Elektronik II für Männer aus der Türkei“ (1985)) wurden jeweils nur vier Angebote identifiziert.

*Finanzen und Behörden* bildet mit insgesamt zehn Angeboten einen weiteren thematischen Schwerpunkt, wobei die Veranstaltungsreihe ‚Auskommen mit dem Einkommen‘ (2019) hier mit drei Angeboten enthalten ist. Bereits 1979 wird mit ‚Lohnsteuer für Türken‘ ein entsprechender Kurs angeboten. 1985 lernen „arbeitslose türkische Jugendliche [...] Behörden und Institutionen kennen und Formulare auszufüllen“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 114). Ein Kurs zur „Altersvorsorge für Migranten“ stellt sich den besonderen Anforderungen für Migrant\*innen und thematisiert dabei Fragen zu „islamische[n] Wertmaßstäbe[n] [...] [und zur, Anm. d. V.] Rückkehr ins Herkunftsland“ (Jahresprogramm 2019, S. 23).

Einen dritten thematischen Schwerpunkt macht schließlich das Themenfeld *Gesundheit* aus, wobei mehr als die Hälfte der in diesem Bereich angebotenen Kurse aus einer Veranstaltungsreihe für geflüchtete Frauen (2019) resultiert. Darüber hinaus wird 1985 ein „Gesprächskreis [...] zur Gesundheitspflege und Behebung von psychosomatischen Störungen“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 115) angeboten, der „türkische Frauen und Mädchen in ihrer spezifischen Belastungssituation [...] Möglichkeiten der Selbsthilfe“ (Winter-Frühjahr 1985, S. 115) aufzeigen soll. Das Projekt ‚Ärztinnen im Unterricht‘ aus dem Jahr 2009 soll „Mütter nicht-deutscher Herkunft [...] auf den Umgang mit ihren heranwachsenden Kindern“ (Ich lerne Deutsch 2009, S. 20) vorbereiten.

Zum Themenbereich *Soziale Bildung* finden sich über die Jahre hinweg zwei Angebote in Form von Gesprächskreisen und hinsichtlich des Themenbereiches *Personale Bildung* ist festzustellen, dass dieser erst 2019 mit zwei Coaching-Angeboten für Frauen in Erscheinung tritt.

## 5. Ergebniszusammenfassung und Diskussion

Die Analyse von Programmen der Volkshochschule Spandau hat verschiedene Entwicklungen im Zeitverlauf sichtbar gemacht. Insgesamt ist eine Zunahme der Kursangebote für Menschen mit Migrationshintergrund über die Jahrzehnte zu verzeichnen. Diese sind bis einschließlich der 1990er Jahre vor allem in speziell für diese Gruppe konzipierten Programmbereichen zu finden, über die auch maßgeblich deren Adressierung erfolgt. Ab den 2000er Jahren wird der gesamte Deutsch als Fremdsprache-Bereich in ein Sonderheft verlagert. Die explizite Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund wird damit durch das Programmheft als solches ergänzt. Gleichzeitig ist ab diesem Zeitpunkt jedoch eine entscheidende Veränderung für nicht-sprachbezogene – und damit im maßgeblichen Interesse dieser Ausarbeitungen liegende – Themengebiete zu beobachten: Menschen mit Migrationshintergrund werden zunehmend querschnittsmäßig von Seiten unterschiedlicher Programmbereiche adressiert. Die Ansprache erfolgt in solchen Fällen erst über den Titel oder im Ankündigungstext enthaltene Hinweise, wie z. B. Mehrsprachigkeit. In den aktuellen Programmheften aus dem Jahr 2019 findet diese Entwicklung einen vorläufigen Höhepunkt, indem Programmbereiche miteinander kooperieren und auf

den Wert von interkultureller Begegnung sowie internationalen Dozent\*innen verwiesen wird.

Mit Blick auf die Adressat\*innengruppen kann festgehalten werden, dass von 1979 bis 1999 ein Fokus auf Menschen mit türkischem Migrationshintergrund vorliegt. Genutzte Begriffe weichen sich dabei immer weiter auf, so dass die Adressat\*innengruppen im Laufe der Jahre tendenziell unspezifischer und breiter angelegt konstruiert werden. Im Jahr 2019 erfolgt die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund oftmals nur noch als Teil interkultureller Gruppen. Besonders für diese Adressat\*innengruppe ist ein inhaltlicher Schwerpunkt im Themengebiet der *Kulturellen Bildung* zu verzeichnen, der sich bis in die 2000er Jahre hinein vor allem durch Kochkurse und kulinarische Veranstaltungen äußert, sich im Jahr 2019 jedoch auf Tanz und andere Workshops im künstlerischen Bereich verlagert.

Weitere thematische Schwerpunkte bilden die Gebiete *Finanzen und Behörden* sowie *Gesundheit*, wobei hier maßgeblich die Kompensation von Wissens- bzw. Bildungsdefiziten im Vordergrund steht. Solch eine gezielte Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund und das Antizipieren bzw. Aufgreifen ihrer Bedarfe scheint angesichts einer erkennbar schwächeren Weiterbildungsbeteiligung zugewanderter Erwachsener (insbesondere der ersten Generation, vgl. Kap. 2.2) durchaus notwendig. Tatsächlich geht es „in der pädagogischen Arbeit nicht darum, so zu tun, als gäbe es keine Differenzen und unterschiedliche Voraussetzungen“ wie Heinemann (2018, S. 32) feststellt. Sie plädiert jedoch für einen Raum zur Reflexion im pädagogischen Alltag, um Differenzen nicht bereits dadurch entstehen zu lassen, dass sie immer wieder zum zentralen Gegenstand gemacht werden (Heinemann 2018, S. 32).

Aus der Programmanalyse lässt sich auch eine Veränderung des Integrationsverständnisses ableiten: Waren bis zu den 1990er Jahren die Migrant\*innen aufgefordert, sich in die neue Gesellschaft zu integrieren (assimilieren), schließt die Adressierung heute ganz im Sinne der Inklusion auch die aufnehmende Gesellschaft mit ein.

Hervorzuheben ist die Wirkung von Sprache im Zusammenhang mit dem Schreiben und Veröffentlichen von Ankündigungstexten. Sie ist keinesfalls als neutrale Abbildung der Realität zu verstehen, sondern durchzogen von gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen. Ein unkritischer Sprachgebrauch, besonders wenn es um die Ansprache von Adressat\*innengruppen wie Menschen mit Migrationshintergrund geht, (re)produziert damit möglicherweise rassistische Stereotypen und Deutungsmuster (Arndt 2007, S. 9; vgl. Kap. 2.3). Programme als Produkt professionellen Handelns sollten dies berücksichtigen.

Die stetige Überprüfung, Veränderung und Weiterentwicklung organisationaler Praktiken (wie der Programmplanung) ist notwendig, um der Interkulturellen Öffnung der Volkshochschulen in ihrer besonderen Rolle Rechnung zu tragen. Für die Volkshochschule Spandau ist ein solcher Prozess anhand der durchgeführten Programmanalyse nachvollziehbar geworden. So werden Adressat\*innen einerseits differenziert und spezifisch angesprochen, andererseits bieten integrierend-übergreifende Erfahrungsräume innerhalb der zunehmend interkulturellen Kurse Möglichkeiten bzw. Erleichterungen zum Übergang in das Regelangebot (vgl. Kap. 4.2).



Bezüglich der Themengebiete fällt auf, dass kein Angebot, welches sich explizit an Menschen mit Migrationshintergrund richtet, im Bereich der politischen Bildung zu verorten ist. Diese Tendenz zur Entpolitisierung zeichnet sich auch in anderen Programmanalysen ab (Käpplinger 2017).<sup>16</sup>

Das Ziel, „in Zukunft die Perspektiven der Antidiskriminierung, der Migration und der Rassismuskritik strukturell in der Erwachsenenbildung zu etablieren“ (bifeb 2015, S. 7) ist ein ebenso wichtiges wie anspruchsvolles. Für die Volkshochschule Spandau ist diesbezüglich im Rahmen der vorliegenden Ausführungen eine Grundlage zur tiefergehenden Reflexion geschaffen worden, welche sich möglicherweise auch auf andere Volkshochschulen übertragen lässt.

## 6. Reflexion des Forschungsprozesses und Ausblick

An dieser Stelle sollen die im Forschungsprozess aufgetretenen Herausforderungen transparent gemacht werden, bevor ein Ausblick auf weiterführende Forschungsideen und -fragen als Anknüpfung an die durchgeführte Programmanalyse den Abschluss dieser Ausarbeitungen bildet.

Das hier verfolgte Forschungsinteresse wurde im Rahmen einer allerersten Sichtung der Programme über den Programmbereich ‚Bildungsprogramm für türkische Mitbürger‘ (vgl. Kap. 4.1) geweckt. Den Fokus speziell auf türkische Migrant\*innen zu richten, erschien im Weiteren jedoch einengend und angesichts aktueller Entwicklungen der Migrationsbewegungen nach Deutschland nicht zeitgemäß. So entstand ein breiter angelegtes Interesse, welches sich auf Kurse für Menschen mit Migrationshintergrund bezog. Diese Adressat\*innengruppe stellte sich per angewandter Definition (vgl. Kap. 2.1.1) jedoch als sehr groß und divers heraus. Neben der Vielfalt von Motiven zur und Formen der Migration ist auch zu berücksichtigen, dass sowohl diejenigen, die unmittelbar selbst nach Deutschland zugewandert sind (‚Migrant\*innen‘), als auch deren Folgegeneration unter diesem Terminus subsumiert werden. Es wurde jedoch deutlich, dass Kurse, die erkennbar Menschen mit Migrationshintergrund adressieren, insbesondere die erste Generation ansprechen. Die Adressierung von Folgegenerationen wird nicht ersichtlich, was die kategoriale Arbeit erschwerte und gleichzeitig die Relevanz von Begriffsschärfe wie auch die Reflexion eigener Deutungsmuster deutlich machte. Dies alles mit dem Anspruch an eine diskriminierungsfreie und rassismuskritische Sprache zu vereinen, stellte eine große Herausforderung dar. Außerdem fiel die Differenzierung von Themengebieten und Bedarfen schwer. Letztere konnten zwar durch die Zuhilfenahme von Zitaten aus den Ankündigungstexten verdeutlicht werden (vgl. Kap. 4.3), für weitergehende und tiefergehende Analysen dazu wäre jedoch ein stärker qualitatives Vorgehen notwendig.

Die vorliegenden Ausführungen hatten die Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund zum Thema, wobei der Fokus auf der Ansprache der Adressat\*innen-

---

<sup>16</sup> Bernd Käpplinger hat zwischen 1947 und 2015 Veranstaltungsangebote von Volkshochschulen zu Flucht sowie für und über Geflüchtete analysiert.

gruppe(n) und der thematischen Verortung von Kursen lag. Darüber hinaus wäre interessant zu analysieren, wie viele Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt – inklusive Sprach- und Integrationskurse – über die Jahre hinweg existieren, um die thematisch anderen Angebote anteilmäßig einzuordnen. Hinsichtlich ihrer positiven Auswirkungen auf Teilnahme und Übergang in das Regelangebot (vgl. Kap. 2.3 und Kap. 2.4) wäre außerdem die Untersuchung der Programme auf Kooperationen (z. B. mit Vereinen oder migrantischen Communities) interessant. Darüber hinaus wäre auch eine Analyse zu erreichbaren Abschlüssen bzw. Zertifikaten oder Fördermöglichkeiten spannend. Denkbar wäre auch, dass im Zusammenhang mit Kursangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund abgedruckte Bildmaterial aus den Programmheften hinsichtlich der Adressat\*innenkonstruktion zu analysieren (Nolda 2011b).

## 7. Literaturverzeichnis

- Arndt, S. (2007). Ersatzdiskurse von „Stamm“ und „Rasse“ zu „Ethnie“. In Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER), *Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit* (S. 8-11). Berlin: BER.
- BAMF-Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Integrationskurse. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>. Zugegriffen: 20.03.2019.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Daten und Berichte zur Weiterbildung. Reihe DIE Survey*. Bielefeld: wbv Publikation.
- bifeb-Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (2015). Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Verfügbar unter [https://www.bifeb.at/fileadmin/user\\_upload/doc/Leitlinien\\_fuer\\_die\\_Eb\\_in\\_der\\_Migrationsgesellschaft.pdf](https://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/Leitlinien_fuer_die_Eb_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf). Zugegriffen: 18.03.2019.
- bpb-Bundeszentrale für politische Bildung (2007). Interkulturelle Öffnung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56487/interkulturelle-oeffnung?p=all>. Zugegriffen: 16.03.2019.
- bpb-Bundeszentrale für politische Bildung (2018). Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2017. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>. Zugegriffen: 05.03.2019.
- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (10). Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7512/pdf/Erwachsenenbildung\\_10\\_2010\\_Bremer\\_Zielgruppen\\_in\\_der\\_Praxis.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7512/pdf/Erwachsenenbildung_10_2010_Bremer_Zielgruppen_in_der_Praxis.pdf). Zugegriffen: 04.11.2019.
- Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis*. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(1), 47-62.

- Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 43-54.
- Deutscher Bildungsserver (2018). Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Adult Education Survey (AES) Trendberichte. Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/Weiterbildungsverhalten-in-Deutschland-Adult-Education-Survey-AES-Trendberichte-3304-de.html>. Zugriffen: 13.03.2019.
- diw-Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2019). Übersicht über das SOEP. Verfügbar unter <https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=299726>. Zugriffen: 13.03.2019.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 43-59.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann Verlag.
- Fleige, M., Zimmer, V., & Lückner, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten ‚vor Ort‘. Regionale/lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. R. Stang, K. Krauss, S. Schreiber-Barsch, C. Bernhard (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einführung* (S. 117-128). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M., Hippel, A. von, Stimm, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 76-89). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S.189-211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43-108). Münster: Waxmann Verlag.
- Hallenberg, B., Dettmar, R., & Aring J. (2018). Migranten, Meinungen Milieus. vhw-Migrantenmilieu-Survey 2018. Verfügbar unter [https://www.vhw.de/fileadmin/user\\_upload/07\\_presse/PDFs/ab\\_2015/vhw\\_Migrantenmilieu-Survey\\_2018.pdf](https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/07_presse/PDFs/ab_2015/vhw_Migrantenmilieu-Survey_2018.pdf). Zugriffen: 26.02.2019.
- Hamburger, F., & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. *Schüler: Wissen für Lehrer*, 30-31.
- Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. (2018). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In A. Heinemann, M. Stoffels, S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (S. 11-39). Bielefeld: wbv Publikation.

- Hippel, A. von, Tippelt, R., & Gebrande, J. (2016). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung (S. 1-17). In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: Springer Reference Sozialwissenschaften. doi 10.1007/978-3-531-20001-9\_55-1.
- Käpplinger, B. (2008) Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, urn: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>.
- Käpplinger, B. (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 99-113). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Körper, K., Kühlenkamp, D. Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit Band 3*. Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neue Deutsche Medienmacher (2019). Glossar. Verfügbar unter <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/filter:a/>. Zugegriffen: 06.03.2019.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innen-sichten der Weiterbildung* (S. 212-227). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, S. (2010). Programme. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 246-247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2011a). Programmanalyse – Methode und Forschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, S. (2011b). Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. *Bildungsforschung*, (8), 97-123.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433-449). Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In DIE (Hrsg.), *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010* (S. 171-181). Bielefeld: wbv Publikation.
- Öztürk, H. (2009). Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60(5), 24-30.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Popescu-Willigmann, S., & Remmele, B. (2018). Lernen im Kontext von Flucht und Ankommen. Grundbildung als Einstieg in die neue Lebenswelt. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/36886>. Zugegriffen: 14.03.2019.
- Reichart, E., Lux, T., & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Daten und Berichte zur Weiterbildung. DIE-Survey*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Reich-Claassen, J., Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). Zielgruppenkonstruktion(en) auf Basis des Milieumodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In H. Herzberg & E. Kammler (Hrsg.), *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst* (S. 101-118). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Robak, S. (2011). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Verfügbar unter [https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmfor-schung/methodische\\_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf](https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmfor-schung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf). Zugriffen: 03.03.2019.
- Robak, S. (2018). Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete. Eine erwachsenenpädagogische Konzeptualisierung im Spannungsfeld Inter- und Transkultureller Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (41), 205-225.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung: Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster u. a.: Waxmann.
- Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372-385). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/2043/3635>. Zugriffen: 21.01.2019.
- Schröder, H. (2007). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Expertise erstellt im Auftrag von anakonde GbR. München. Verfügbar unter <http://www.i-iqm.de/dokus/Expertise.pdf>. Zugriffen: 16.03.2019.
- Statistisches Bundesamt (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 62-138). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- VHS-die Berliner Volkshochschulen (2016). Integrationskurse. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/integrationskurse/>. Zugriffen: 08.03.2019.
- VHS-die Berliner Volkshochschulen (2019). Deutschkurse für Geflüchtete. Verfügbar unter <http://www.vhs-refugees.de>. Zugriffen: 08.03.2019.
- VHS Spandau (2019a). Über uns. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/spandau/aktuelles/>. Zugriffen: 17.03.2019.
- VHS Spandau (2019b). Fremdsprachen. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/spandau/kurse/fremdsprachen/>. Zugriffen: 17.03.2019.
- Zimmer, V., Fleige, M., & Thom, S. (2015). Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/interkulturelle-bildung-02.pdf>. Zugriffen: 16.03.2019.

## **8. Quellenverzeichnis**

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1979.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Winter-Frühjahr 1985.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1985.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Winter-Frühjahr 1999.

Volkshochschule Spandau, Programmheft Herbst 1999.

Volkshochschule Spandau, Jahresprogramm 2009-2010.

Volkshochschule Spandau, Ich lerne Deutsch 2009-2010.

Volkshochschule Spandau, Jahresprogramm 2018-2019.

Volkshochschule Spandau, Ich lerne Deutsch 2018-2019.

Volkshochschule Spandau, Sprachen und mehr 2018-2019.